

# Eficacia de los juegos cooperativos para la mejora de variables motivacionales y diversión en los alumnos de Educación Secundaria

---

TRABAJO FIN DE GRADO CCAFD



Autor: Mónica Santed Lleonart  
Tutor académico: Luis García González  
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal.  
Curso: 2014/2015

# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. RESUMEN .....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>2. ABSTRACT .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....</b>                            | <b>5</b>  |
| <b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>                                  | <b>7</b>  |
| <b>5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....</b>                                   | <b>11</b> |
| <b>6. MÉTODO.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>6.1. Participantes.....</b>  | <b>12</b> |
| <b>6.2. Diseño .....</b>  | <b>12</b> |
| <b>6.3. Variable.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>6.4. Instrumentos.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>6.5. Procedimiento.....</b>  | <b>16</b> |
| <b>6.6. Análisis de datos.....</b>                                      | <b>18</b> |
| <b>7. RESULTADOS.....</b>   | <b>19</b> |
| <b>7.1. Resultados de la evaluación diagnóstica .....</b>               | <b>19</b> |
| <b>7.2. Resultados de la intervención con juegos cooperativos .....</b> | <b>20</b> |
| <b>7.3. Efectos de la intervención.....</b>                             | <b>22</b> |
| <b>8. DISCUSIÓN.....</b>  | <b>24</b> |
| <b>9. CONCLUSIONES.....</b>   | <b>28</b> |
| <b>10. CONCLUSIONS.....</b>   | <b>29</b> |
| <b>11. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.....</b>                             | <b>30</b> |
| <b>12. BIBLIOGRAFÍA.....</b>  | <b>31</b> |
| <b>13. ANEXOS .....</b>   | <b>36</b> |

## 1. RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos de una intervención de juegos cooperativos sobre la motivación y los comportamientos positivos del alumnado en el contexto en general del instituto. Esto se hizo en base a una evaluación inicial sobre las preferencias de los alumnos por los distintos tipos de actividades de aprendizaje.

Para ello se empleó una muestra de 100 alumnos de edades comprendidas entre los 12 y 15 años, 45 varones ( $M = 12.6$ ;  $DT = 0.75$ ) y 55 mujeres ( $M = 12.67$ ;  $DT = 0.61$ ), de un centro público de Educación Secundaria de la ciudad de Huesca, respondieron los cuestionarios CCPEF, EMSI, SSI y a la Escala GR de Participación Social en el Aprendizaje.

En primer lugar, se hizo una evaluación diagnóstica, para medir las preferencias de los alumnos en el centro y los comportamientos positivos desarrollados.

Tras realizar una intervención mediante juegos cooperativos, se llevó a cabo una evaluación a nivel situacional para ver las motivaciones experimentadas por los adolescentes en esa intervención y finalmente se hizo un análisis de diferencias, ANOVA de medidas repetidas, entre el pre y el post test para ver de qué manera la intervención de juegos cooperativos había influido en las preferencias y comportamientos de los alumnos.

Con la evaluación inicial se observó que los adolescentes de este centro preferían los juegos competitivos. Sin embargo, tras la intervención se vio que las preferencias por las actividades cooperativas de los chicos habían aumentado, al mismo tiempo que disminuía la preferencia por las competitivas.

Finalmente, cabría decir que a través del estudio y apoyándonos en la evidencia científica sobre este tema, los juegos cooperativos pueden ser una buena herramienta a emplear en los centros escolares para conseguir una mayor motivación y diversión, además de adherencia en la práctica deportiva y mejor rendimiento académico de los alumnos.

**Palabras clave:** juego cooperativo, motivación, diversión, comportamientos positivos.

## **2. ABSTRACT**

The aim of this study was to assess the effects of an intervention of cooperative games about the motivation and the positive behaviors of students in the context of the secondary school. This survey is based on an initial assessment concerning the students' preferences with regard to different types of learning activities.

To do this, a sample of 100 students aged between 12 and 15 years is used: 45 males ( $M = 12.6$ ;  $SD = 0.75$ ) and 55 women ( $M = 12.67$ ,  $SD = 0.61$ ), from a public center of Secondary Education in Huesca, they answered the questionnaires CCPEF, EMSI, SSI and Social Participation Scale GR in learning.

First, a diagnostic assessment was carried out to measure the preferences of students in the center and to study the positive behaviours they show.

After and intervention related to cooperative games, another assessment took place. This situational assessment aimed to check the motivations of the teenagers during the activity. Afterwards, a difference analysis was done: ANOVA of repeated measures, between the pre and post test in order to check how the cooperative games intervention had influenced the students' preferences and behaviours.

According to the initial assessment it was shown that the students of this center would choose the competitive games rather than the cooperative ones. However, after the intervention it was clearly demonstrated that the cooperative games preferences had increased. At the same time, the competitive games preferences were decreased.

Finally, one might say that through our study and relying on scientific evidence about this subject, the cooperative games may be a good tool to use in schools to increase motivation and fun, in addition to adherence in sports and a better academic performance of the students.

Keywords: cooperative game, motivation, fun, positive behaviours.

### **3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

Durante estos años en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, he adquirido muchos conocimientos de aspectos relacionados con los diferentes ámbitos en los que puedo trabajar (educación, rendimiento, gestión, salud...). Sin embargo, no había realizado ningún trabajo de este calibre en el que pudiera aplicar algunas de las competencias aprendidas.

El ámbito de la investigación es una de las ramas en las que no me había movido en ninguna ocasión, no obstante, la realización de las prácticas en el grupo de Investigación, Educación Física y Promoción de la Actividad Física (EFYPAF) y el presente trabajo, me han permitido iniciarme en este ámbito, teniendo relación con todos los procedimientos y herramientas empleados para la recogida y posterior análisis de los datos que se recogen en una investigación. El fin de este estudio es verificar la eficacia de una serie de juegos cooperativos en la mejora de la motivación y de consecuencias más positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este apartado es importante remarcar por qué se ha escogido investigar sobre este tema, el motivo principal ha sido que, en la actualidad la comunidad científica está indagando sobre la repercusión que tienen los procesos motivacionales en la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El TFG ha recibido, dentro del currículo oficial vigente, el respaldo de la asignatura de EF por la importancia que tiene esta materia en el desarrollo integral de niños y adolescentes y en la obtención de mejores hábitos; haciendo de ellos personas más saludables y activas, pudiendo originar mayores niveles de práctica de AF.

La investigación se encuentra delimitada por un marco teórico donde se hará un trayecto por una de las teorías socio-cognitiva más trascendental para explicar los procesos motivacionales en la educación escolar. Partiendo de la explicación de las diversas mini-teorías que defienden la teoría de la autodeterminación y la descripción de otras investigaciones científicas que han estudiado sobre las relaciones existentes entre algunas de las variables mencionadas en este trabajo, se plantean unos objetivos específicos del estudio.

Después, se detallará el método empleado, además de hacer una descripción de la muestra, el diseño, las variables utilizadas, los instrumentos empleados y el procedimiento que se ha llevado a cabo, también se explicarán detalladamente las principales limitaciones del estudio y las prospectivas al realizar la investigación. Los resultados obtenidos permitirán establecer una discusión general de los hallazgos encontrados y las principales investigaciones que se han adentrado en el contexto escolar. Asimismo, se ha incluido un apartado de las conclusiones finales

más importantes que se han conseguido tras la finalización de la investigación. El trabajo concluye con un apartado enfocado hacia el futuro para que más adelante se puedan hacer investigaciones de mayor impacto. En cuanto, a las referencias bibliográficas, empleadas durante el desarrollo del trabajo, referenciadas según la normativa APA, pueden consultarse en el último apartado del TFG, junto con los anexos, que dan información detallada sobre los instrumentos empleados y la intervención en el instituto.

Para llevar a cabo la investigación, nos basaremos en la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000). Como se recoge en otros trabajos constituye un marco teórico que ayuda a entender la motivación en el entorno educativo (Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan, 1991). La autodeterminación implica el sentido de la libertad de elección y de sentirse libre de hacer lo que uno ha decidido.

Gracias a esta teoría, se producen relaciones entre las variables en el contexto escolar produciendo consecuencias comportamentales, motivacionales como cognitivas referidas a la diversión o el aburrimiento.

Quiero agradecer y remarcar la dedicación del grupo EFYPAF, y el esfuerzo y trabajo de Luis García, Eduardo Generelo y Javier Sevil, que me han ayudado a lo largo de todos estos meses y al I.E.S Sierra de Guara por autorizarnos e involucrarse en este estudio.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Las clases de educación física (EF), particularmente producen entre los alumnos una interrelación en un espacio abierto, que no se da en otras materias, ofrecen un contexto idóneo para el desarrollo de estas actitudes y valores (Holt, Sehn, Spence, Amanda, y Ball, 2012). Cabe decir que, son un arma de doble filo, porque pueden influir positivamente en los alumnos pero también pueden tener efectos negativos sobre éstos.

En la actualidad, se ha puesto de manifiesto que los niños interactuando cooperativamente, mantienen comunicaciones más eficaces, verbalizan más su imaginación y aceptan más las ideas de los otros, mostrando mayor coordinación, esfuerzo y productividad cuando realizan una tarea (Deutsch, 1971). Además, según señala Rué (1989), el ambiente cooperativo mejora el clima del aula y las relaciones interpersonales en el seno del grupo, posibilitando el marco más idóneo para el desarrollo de unas adecuadas habilidades sociales (Ovejero, 1990; 1993).

De todos modos, como señala Garaigordobil (1995), tanto el juego como el aprendizaje cooperativo se sustentan en principios teóricos interaccionistas, desde los que se considera que la inteligencia, la motivación intrínseca, o el autoconcepto son todos ellos contruidos socialmente, en el transcurso de las interacciones sociales cotidianas.

Según diferentes estudios, la dimensión psicosocial del aprendizaje en educación física es un asunto que en las últimas décadas ha recibido una especial atención (Martinek, 1991; Cervelló y Santos-Rosa, 2000). En el ámbito de la educación física este fenómeno se ha manifestado por un incremento del interés por el trabajo cooperativo como medio de desarrollo y aprendizaje (Orlick, 1986; 1990). Debido a ello, el presente estudio pretende evaluar a través del juego cooperativo, las preferencias de los alumnos, así como los aspectos positivos que originan éstos y la motivación, haciendo la intervención más o menos divertida.

La diversión al igual que la satisfacción y el aburrimiento, que los alumnos presentan en el ámbito académico pueden ser determinantes para el futuro del mismo, pudiendo considerarse, incluso, un posible predictor del abandono, tanto escolar como de la práctica física (Baena-Extremena, Granero-Gallegos, Brancho-Amador, y Pérez-Quero, 2012). Además, Moreno-Murcia y Vera (2011) llevaron a cabo una investigación en la que comprobaron la relación predictiva existente entre la motivación intrínseca y la diversión en Educación Física (EF), dando lugar a que ambas tienen efectos beneficiosos en el desarrollo de los adolescentes.

Asimismo, diversos autores coinciden al expresar que la motivación es un elemento clave y, desde los diversos niveles educativos, deberían aunarse esfuerzos por entender y optimizar la

motivación de los y las estudiantes en el contexto de la EF escolar (Kalaja, Jaakkola, Watt, Liukkonen, y Ommundsen, 2009; Malina, Bouchard, y BarOr, 2004).

Cabe decir que, el docente de EF se identifica como un agente determinante en la implicación (o no) de su alumnado en actividad física, no sólo por su influencia durante la etapa de escolarización obligatoria, sino también más allá de ésta (Cavill, Biddle, y Sallis, 2001; Devís y Peiró, 2002; Peiró y Devís, 1995). La manera de actuar del docente en el aula, cómo defina el éxito y el fracaso, qué criterios de evaluación utilice, entre otros aspectos, impregnarán el clima de clase e influirán en que el alumnado pueda obtener experiencias significativas que le ayuden a desarrollar un sentido de competencia motriz, de control y autonomía sobre las situaciones de aprendizaje, disfrutar de la realización de práctica de actividad física (nivel óptimo de disfrute), y descubrir que es un comportamiento saludable a incorporar en su vida cotidiana (Julián, 2009).

En el ámbito educativo y también deportivo se han empleado multitud de teorías para explicar la motivación, pero hay que distinguir la Teoría de la Autodeterminación (TAD). La TAD se basa en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia percibida y la relación con los demás (Deci y Ryan, 2000).

La TAD considera que los diversos tipos de motivación vienen dados por una serie de factores sociales (como el clima motivacional) y dan lugar a consecuencias dispares de índole afectivo, cognitivo y comportamental. Los distintos trabajos de investigación en torno a esta teoría (para una revisión ver Vallerand, 2007) han mostrado que el clima motivacional tarea podría satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación, consiguiendo una motivación más autodeterminada así como consecuencias más positivas, tales como el respeto y la tolerancia por los demás y la cooperación. Así lo corroboran Moreno-Murcia y Vera (2011), en una de sus investigaciones en la que han comprobado la relación predictiva existente entre la motivación intrínseca y la diversión en EF.

Como se recoge en trabajos recientes (Moreno, González-Cutre, y Chillón, 2009), la TAD se entiende como un continuo en el que se establecen diferentes niveles de autodeterminación; según esta teoría el mayor grado de autodeterminación lo alcanza aquella persona que se encuentra intrínsecamente motivada, lo que conlleva un compromiso con la práctica física por la satisfacción, el placer y el disfrute que obtiene con ella, convirtiéndose ésta en un fin en sí misma (Ryan y Deci, 2000).

En lo referido a la motivación extrínseca, Kavussanu y Roberts (1996), señalan que es probable que ésta aumente en los entornos en los que predomina la tarea orientada hacia el ego. Además numerosos estudios señalan que en los niños aumenta la desmotivación y las emociones negativas cuando no pueden demostrar sus competencias.



A pesar de que la motivación intrínseca es uno de los tipos más importantes de la motivación, no es el único de la TAD. Como señalan Ryan y Deci (2000), el término motivación extrínseca se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca referida a hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona ésta por sí misma. Según señala deCharms (1968), los individuos experimentan típicamente la conducta regulada externamente como controlada o alienada, y sus acciones tienen un locus de causalidad percibido externo.

Un segundo tipo de motivación extrínseca es la llamada motivación identificada. Aquella en la que aunque la actividad se lleva a cabo por motivos extrínsecos las conductas ya están reguladas y autodeterminadas en cierta manera a nivel interno (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008). La evitación de metas competitivas, y proposición de metodologías cooperativas, está demostrado que, este tipo de actividades facilitan la creación de un ambiente implicado hacia la tarea (Papaioannou y Kouli, 1999).

Finalmente, en cuanto a la desmotivación, puede estar provocada por la frustración de alguna de las tres necesidades psicológicas básicas, mencionadas anteriormente. Por ello, como demuestra la literatura científica, los niños están más motivados y se divierten más cuando hay menos regulación externa y más motivación intrínseca, además de tener más autonomía para realizar las actividades que deben, lo que da lugar al surgimiento de comportamientos positivos.

En referencia a las diferencias de género, White y Zellner (1996) fueron de las primeras en investigarlas en relación a la orientación motivacional; y otros lo han seguido tanto para la orientación motivacional como para la percepción de clima motivacional (Carr, Weigand, y Jones, 2000; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2008; White, Kavussanu, y Guest, 1998).

Se puede hacer referencia a las conclusiones de Ntounamis (2005), quien afirma que cuando un alumno se divierte tiende a estar intrínsecamente motivado, lo que supone una mayor participación en clases de EF e, incluso, una mayor práctica de actividad física (AF) en su tiempo libre. Por eso mismo, es muy importante conocer al alumno en estos aspectos, pues de su satisfacción a esta asignatura y a la AF podrán inculcarse hábitos de ejercicio físico —tan importantes para la salud (Ardoy et al., 2010) —, se podrá mejorar además la relación entre los compañeros (Baena-Extremera y Ruiz, 2009).

| Conducta           | No autodeterminada |                       |                         |                         |                      |                       | Autodeterminada |
|--------------------|--------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------|
| Tipo de motivación | Desmotivación      | Motivación extrínseca |                         |                         |                      | Motivación intrínseca |                 |
| Tipo de regulación | Sin regulación     | Regulación externa    | Regulación introyectada | Regulación identificada | Regulación integrada | Regulación intrínseca |                 |

Figura 1. Continuo de autodeterminación. (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Haciendo alusión a ciertas limitaciones que tienen los estudios de intervención, se puede destacar en primer lugar, la falta de estudios de intervención sobre las variables relacionadas con el aprendizaje y la motivación, para conocer las distintas “maneras de hacer y presentar” un contenido, cuál de ellas es la idónea desde las teorías motivacionales que se están estudiando en la actualidad. La segunda limitación radica en la insuficiencia de instrumentos de observación sistemática que permitan verificar las variables asociadas a la creación, por parte del profesorado de EF, de climas motivacionales que implican a la tarea u orientados al aprendizaje.

Finalmente, cabe mencionar que según Bandura (1997) si una persona se siente competente y eficaz aumentará su motivación intrínseca y por lo tanto se producirá adherencia a la práctica deportiva, sin embargo, efectos contrarios produce la desmotivación, la cual dará lugar a la frustración, al miedo o a la depresión. Como punto intermedio se encuentra la motivación extrínseca, en la que se encuentra progresivamente de menos a más autodeterminada a regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada.

Como conclusión del continuo de motivación, se podría relacionar de modo general que la motivación intrínseca tiene consecuencias positivas como la capacidad de esfuerzo o la intención de ser físicamente activo, y la motivación extrínseca y la desmotivación consecuencias negativas como el aburrimiento y la falta de practica de actividad física entre otras (Guzman, J. F., Carratala, E., Garcia-Ferriol, A., y Carratala, V., 2006).

## **5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Este trabajo tiene como objetivos analizar las preferencias en el aprendizaje del alumnado de 1º de ESO, desarrollar una intervención para favorecer la preferencia por actividades cooperativas, evaluar las posibles diferencias en función del género del alumnado y determinar los cambios que se pueden dar como consecuencia de la intervención con juegos cooperativos.

A través de ésta se verá cómo se sienten ellos, se conocerá el perfil de los alumnos con el pre-test y, después, al aplicar la intervención de juegos cooperativos se observará el efecto de la misma con un post-test.

De manera más específica en la investigación se propuso:

- Realizar una evaluación diagnóstica sobre las preferencias del aprendizaje del alumnado y evaluar las posibles diferencias en función del género.
- En base a la evaluación diagnóstica, diseñar una intervención de juegos cooperativos para evaluar los comportamientos de los alumnos y la motivación que despierta en ellos este tipo de actividades, para saber si su grado de diversión es mayor o menor.
- Evaluar el efecto de la intervención basada en juegos cooperativos, sobre las variables estudiadas, referida a la participación social en el aprendizaje y los aspectos positivos que origina, además de la motivación hacia las actividades cooperativas.

## 6. MÉTODO

### 6.1. Participantes.

En este trabajo de investigación se contó con 100 estudiantes de un centro público de Educación Secundaria de la ciudad de Huesca. Tras aplicar los criterios de inclusión (cumplimentar de manera adecuada los diferentes cuestionarios y participar en la sesión de los juegos cooperativos), finalmente participaron 100 alumnos en el estudio, 45 varones ( $M = 12.6$ ;  $DT = 0.75$ ) y 55 mujeres ( $M = 12.67$ ;  $DT = 0.61$ ).

### 6.2. Diseño

Este trabajo es un estudio de intervención, sin grupo control, en el que participaron todos los alumnos del curso sin excepciones. La investigación se dividió en tres partes, en primer lugar se realizó un pre-test como evaluación diagnóstica, en base a ésta se hizo una intervención con juegos cooperativos y finalmente se les realizó un post-test, para establecer las diferencias que se encontraron en los alumnos entre el antes y el después de la intervención.

### 6.3. Variable

Las variables de la investigación fueron las siguientes:

- Participación social en el aprendizaje, según Ruiz, Graupera, Rico, y Mata (2004):
  - Dimensión competitiva, se caracteriza por desear realizar las cosas o los ejercicios mejor que los demás, por querer ser el mejor y que se asemeja a los sujetos orientados a la comparación social o ego de los estudios sobre clima motivacional o estructuras de metas.
  - Dimensión cooperativa, caracterizada por el deseo de compartir, de intercambiar experiencias, de trabajar en grupo en régimen de igualdad aportando su experiencia y su dedicación, creyendo que esa es la manera más provechosa de progresar y de alcanzar los objetivos propios y del grupo.
  - Dimensión afiliativa, esta dimensión puede considerarse una derivación de la anterior pero con ciertos matices diferenciadores. Caracteriza a aquellos escolares para los que la participación en actividades de grupo es el medio de ser acogido, reconocido e incluso querido.

- Dimensión individualista, en el eje central de esta dimensión está que el éxito se consigue trabajando sólo, sin las interferencias de otros, de sentir la propia competencia sin desear compararse a los demás y sin otros que le ayuden a conseguirlo.
- Comportamientos Positivos en el Instituto (CCPI), según la RAE:
  - Tolerancia y respeto a los demás, respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias y veneración, acatamiento que se hace a alguien.
  - Cooperación, obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin. También se entiende por cooperación la interacción entre los miembros de un mismo grupo en la búsqueda de objetivos personales (García-Mas, Olmedilla, Morilla, Rivas, García, y Ortega, 2006).
- Motivación:
  - Motivación intrínseca, la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender (Ryan y Deci, 2000).
  - Regulación identificada, se da cuando las personas juzgan la conducta como importante, y aunque la actividad se realiza todavía por motivos extrínsecos –por ejemplo, logro de metas personales–, las conductas ya están reguladas y autodeterminadas en cierta manera a nivel interno (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008).
  - Regulación externa, aquellas conductas que son controladas por fuentes externas, tales como refuerzos materiales u obligaciones impuestas por otros (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008).
  - Desmotivación, el estado en que se carece de la intención de actuar. Cuando las personas están desmotivadas, o bien no actúan o actúan sin intención – ellas simplemente se mueven (Ryan y Deci, 2000). La desmotivación resulta de no otorgarle valor a una actividad (Ryan, 1995), de no sentirse competente para hacerla (Bandura, 1975), o no esperar que esta produzca un resultado deseado (Seligman, 1975).
- Consecuencias: según Baena-Extremeña, Granero-Gallegos, Brancho-Amador y Pérez-Quero (2012):
  - Diversión, elemento determinante en el desarrollo académico del alumno,
  - Aburrimiento, elemento que puede dar lugar a, el abandono tanto escolar como de la práctica física.

## 6.4. Instrumentos

### - Cuestionario

Se hizo un PRE-TEST (35 ítems) a nivel contextual y un POST-TEST (57 ítems) a nivel contextual y situacional (Para más información anexo 1 y anexo 2).

| <i>PRE – TEST</i>   | <i>POST – TEST</i>   |
|---|--|
| 1. Cuestionario Participación Social en el Aprendizaje<br><br><i>Contextual</i>           | 1. Cuestionario Participación Social en el Aprendizaje.<br><br><i>Contextual</i>                 |
| 2. Cuestionario sobre comportamientos positivos en el Instituto.<br><br><i>Contextual</i> | 2. Cuestionario sobre comportamientos positivos en el Instituto.<br><br><i>Contextual</i>        |
|   | 3. Cuestionario sobre la motivación situacional.<br><br><i>Situacional</i>                       |
|   | 4. Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva.<br><br><i>Situacional</i> |

Para establecer las preferencias sociales de los escolares de la ESO participantes en este estudio, se empleó la *Escala de Participación Social en el Aprendizaje*. Esta escala consta de 28 ítems distribuidos en cuatro dimensiones de siete ítems cada una de ellas, y denominadas: competitiva (e.g., “Me gusta hacer las cosas mejor que los demás”), cooperativa (e.g., “Me gusta decir y hacer cosas que ayuden a los demás”), afiliativa (e.g., “Trabajo en grupo para que deseen estar conmigo”) e individualista (e.g., “Me gusta trabajar a mi manera, sin preocuparme de lo que hacen los demás”). El cuestionario estaba precedido por el encabezado: “En las actividades del instituto...”. Haría falta matizar que dicho encabezado se adaptó al cuestionario que se pasó.

Para valorar la percepción de los alumnos sobre el desarrollo de comportamientos positivos en el instituto, se utilizó el *Cuestionario sobre Comportamientos Positivos en el Instituto (CCPI)*, (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Amado, y García-Calvo, 2013). Este instrumento está compuesto por la frase inicial “En las clases del instituto...”, el cuestionario analiza cinco factores

de los cuales se escogieron los referidos a la tolerancia y respeto a los demás, cuatro ítems (e.g., “Me cuesta ayudar a un compañero cuando tiene un problema” y al otro extremo, “Ayudo a un compañero cuando tiene un problema”) y tres ítems de cooperación (e.g., “No me gusta trabajar con los demás en las tareas de clase”, estando al otro extremo, “Me gusta trabajar con los demás en las tareas de clase”). Están presentados de manera dicotómica.

Para medir la motivación de los alumnos en el Test de Responsabilidad se empleó la *Escala de Motivación Situacional (EMSI)*, (Núñez et al., 2005), ésta consta de 14 ítems, divididos en cuatro factores, el primero mide la motivación intrínseca consta de cuatro ítems (e.g., “¿Por qué yo creo que era interesante?”), dos factores que miden la motivación extrínseca (regulación identificada y regulación externa) que se componen de tres ítems cada uno (e.g., “Lo he hecho por mi propio bien”), (e.g., “Porque se supone que lo tenía que hacer”), respectivamente, y un factor que mide la desmotivación reflejada en cuatro ítems (e.g., “No lo sé; no sé qué me ha podido aportar participar en el test de responsabilidad”). Los participantes respondían a la pregunta “¿Por qué has participado en el Test de Responsabilidad?”.

*Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva (SSI)*. Se empleó la versión validada al español de Baena-Extremena, A., Granero-Gallegos, A., Brancho-Amador, C., y Pérez-Quero, F. (2012). Se utilizaron cinco ítems del factor diversión, (e.g., “Me solía divertir haciendo el Test de Responsabilidad”) y tres ítems del factor de aburrimiento (e.g., “Normalmente me aburría en el Test de Responsabilidad”) Los participantes respondían a la pregunta “¿Cómo te lo has pasado en el Test de Responsabilidad?”.

La escala de medición utilizada en todos los cuestionarios para valorar el grado de satisfacción fue la escala Likert compuesta por cinco ítems en la que uno significa “totalmente en desacuerdo” y cinco “totalmente de acuerdo”.

## 6.5. Procedimiento

Para la recogida de información, se contactó con el equipo directivo del centro público donde se llevó a cabo el estudio. Se informó al docente de EF de los objetivos de la investigación y se le pidió su consentimiento para impartir tres sesiones, explicadas gráficamente a continuación. De igual modo, desde la dirección del centro se consiguió la autorización de los padres.

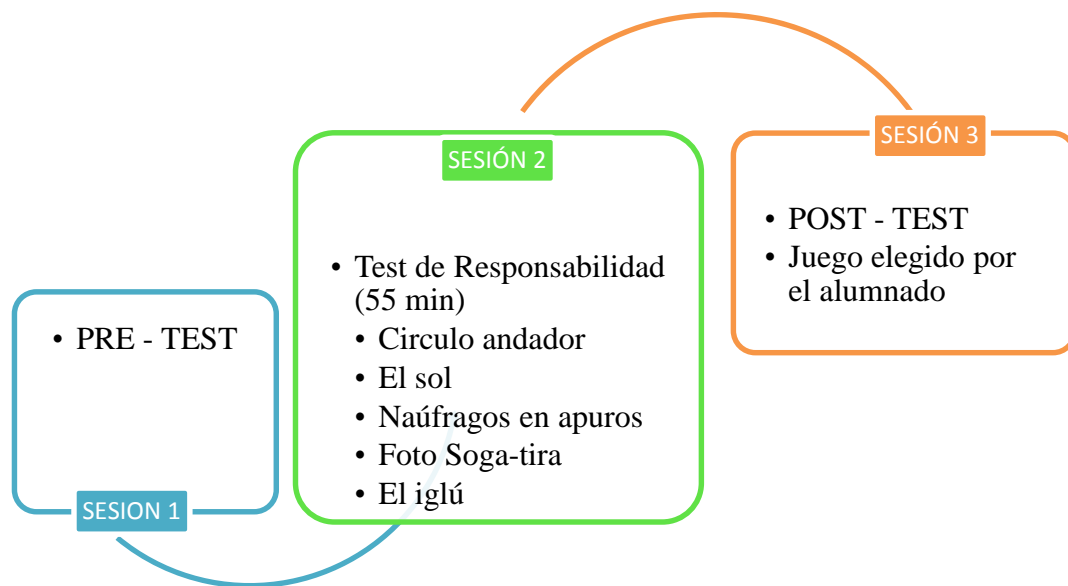


Figura 2. Estructura que se siguió en la intervención del instituto durante el mes de abril.

Se hizo una intervención, sin grupo control, a lo largo de una secuencia de tres sesiones, vinculadas a la programación del profesor de Educación Física. La primera sesión, pre-test, fue utilizada como toma de contacto con los alumnos para que nos conocieran, además, sirvió para ver el perfil de los alumnos participantes en la investigación. La cumplimentación de los cuestionarios fue de alrededor de 10-15 minutos, antes de distribuirlos los alumnos eran informados del objetivo que tenía la investigación, de que los formularios eran totalmente anónimos, para que responderán con total sinceridad y de que en unos días realizarían unos juegos entre todos ellos. En la segunda sesión se realizó la intervención específica, siendo la parte experimental, la cual consistía en la participación en cinco Juegos Cooperativos propuestos y llevados a cabo por el docente (que participaba en la investigación). Finalmente, la tercera fue utilizada para realizar una valoración de cómo había salido la sesión central y para la cumplimentación del post-test, tras el cual se les daba la oportunidad de elegir uno de los cinco juegos cooperativos que habían hecho para ver si lo



lograban, tras haber comentado con el profesor los posibles problemas que habían tenido como grupo y qué podían hacer para conseguir el éxito en los juegos.

Las tres sesiones se desarrollaron durante el mes de abril, en dos semanas consecutivas. La sesión central de intervención para generar el mismo clima en todos los grupos fue desarrollada por un docente de EF, que tenía la formación específica sobre la metodología cooperativa y la experiencia suficiente en dicho campo, para saber responder ante las diferentes reacciones de los alumnos. Para una descripción más detallada de los juegos que se llevaron a cabo en la segunda sesión ver anexo 3.

A continuación se muestra la temporalización que se llevó a cabo para realizar las actividades:



## **6.6. Análisis de datos**

Los distintos análisis estadísticos se realizaron a través del programa estadístico SPSS 20.0. En primer lugar, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica de todas las variables incluidas en el estudio (media y desviación típica). Tras ésta, se hizo un análisis correlacional, empleando el coeficiente de correlación de Pearson (índice que puede utilizarse para medir el grado de relación de dos variables siempre y cuando ambas sean cuantitativas) para analizar las relaciones que se dieron entre los cuatro factores de la motivación y sus consecuencias, y también, para valorar las diferencias que había habido entre el pre y post test en referencia a la escala de aprendizaje social y a los comportamientos positivos que éstas desencadenan. Finalmente, se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas con el fin de analizar las diferencias generales y por género entre el pre y el post test.

## 7. RESULTADOS

### 7.1. Resultados de la evaluación diagnóstica

En la Tabla 1 se presentan los datos estadísticos descriptivos de toda la muestra distribuida por género de las variables analizadas en el pre test de la investigación. En ella, se puede observar cómo la dimensión competitiva presenta valores medios más altos que el resto de dimensiones. Asimismo, se aprecia que los valores tanto de tolerancia y respeto con los demás como de comportamientos cooperativos también presentan valores por encima de 3.5.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la evaluación diagnóstica contextual.

|                          | <i>General</i> |      | <i>Chicos</i> |      | <i>Chicas</i> |      |
|--------------------------|----------------|------|---------------|------|---------------|------|
|                          | M              | DT   | M             | DT   | M             | DT   |
| <i>EP_Cooperativa</i>    | 2.81           | 0.85 | 3.04          | 0.88 | 2.63          | 0.79 |
| <i>EP_Competitiva</i>    | <b>3.95</b>    | 0.73 | <b>4.00</b>   | 0.7  | <b>3.91</b>   | 0.75 |
| <i>EP_Afiliativa</i>     | 3.05           | 0.75 | 3.22          | 0.77 | 2.92          | 0.71 |
| <i>EP_Individualista</i> | 2.77           | 0.76 | 2.66          | 0.77 | 2.86          | 0.74 |
| <i>CP_Tolerancia</i>     | <b>3.86</b>    | 1.11 | <b>3.77</b>   | 1.19 | <b>3.93</b>   | 1.04 |
| <i>CP_Cooperativa</i>    | <b>3.72</b>    | 1.18 | <b>3.63</b>   | 1.29 | <b>3.8</b>    | 1.08 |

*M = Media; DT = Desviación Típica*

Además en la tabla anterior se ven los resultados del análisis descriptivo por géneros, en los que se observa que tanto los chicos como las chicas prefieren las actividades competitivas. Siguiendo a éstas, se encuentra la afiliativa y después, en el caso de los chicos está la cooperativa y en último lugar la individualista, sin embargo, en el caso de las chicas ocurre al contrario está la individualista y finalmente la cooperativa. En ambas figuras los comportamientos positivos tienen valores elevados.

## 7.2. Resultados de la intervención con juegos cooperativos

Por otro lado, en lo referido a la motivación que se desarrolló en la intervención, se observa en la Tabla 2 que el valor más elevado es la regulación externa (3.51), seguido de la motivación intrínseca (3.33) y la regulación identificada (3.17), el valor que más se aleja de estos es la desmotivación (2.79).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos Post-Test, situacional.

|                                | <i>General</i> |      | <i>Chicos</i> |      | <i>Chicas</i> |      |
|--------------------------------|----------------|------|---------------|------|---------------|------|
|                                | M              | DT   | M             | DT   | M             | DT   |
| <i>Motivación Intrínseca</i>   | <b>3.33</b>    | 1    | 3.46          | 1.18 | 3.25          | 0.86 |
| <i>Regulación Identificada</i> | <b>3.17</b>    | 0.89 | 3.28          | 0.97 | 3.12          | 0.82 |
| <i>Regulación Externa</i>      | <b>3.51</b>    | 1    | 3.36          | 1.09 | 3.63          | 0.93 |
| <i>Desmotivación</i>           | <b>2.79</b>    | 0.99 | 3.03          | 1.13 | 2.6           | 0.84 |
| <i>Diversión</i>               | 3.38           | 1.04 | 3.4           | 1.32 | 3.38          | 0.81 |
| <i>Aburrimiento</i>            | 2.64           | 1.01 | 2.79          | 1.08 | 2.51          | 0.96 |

*M = Media; DT = Desviación Típica*

Si se compara, chicos y chicas respectivamente, se puede observar que los chicos puntúan todas las motivaciones entre 3 – 3.5, y sitúan la diversión en 3.4 como las chicas y en general. Sin embargo, las chicas establecen mayores diferencias en las motivaciones, la más elevada es la regulación externa (3.63), seguida con más diferencia que en los chicos está la motivación intrínseca (3.25) y la regulación identificada (3.12) y, sin lugar a duda, la mayor desigualdad se ve en la desmotivación. El nivel de diversión al igual que el valor medio es de 3.38 puntos.

Tabla 3. Correlaciones entre las variables del estudio

|                      | <b>Motivación<br/>Intrínseca<br/>(MI)</b> | <b>Regulación<br/>Identificada<br/>(RI)</b> | <b>Regulación<br/>Extrínseca<br/>(RE)</b> | <b>Desmotivación</b> | <b>Diversión</b> | <b>Aburrimiento</b> |
|----------------------|---|---|---|----------------------|------------------|---------------------|
| <b>MI</b>            | 1   | <b>.730**</b>                               | -.138                                     | <b>.437**</b>        | <b>.800**</b>    | <b>-.280**</b>      |
| <b>RI</b>            |   | 1   | .010                                      | <b>.327**</b>        | <b>.628**</b>    | -.107               |
| <b>RE</b>            |   |   | 1   | <b>.260**</b>        | -.112            | <b>.246*</b>        |
| <b>Desmotivación</b> |   |   |   | 1                    | <b>-.484**</b>   | <b>.722**</b>       |
| <b>Diversión</b>     |   |   |   |                      | 1                | <b>-.382**</b>      |
| <b>Aburrimiento</b>  |   |   |   |                      |                  | 1                   |

(\*) La correlación es significativa a nivel,  $p < .05$  (bilateral); (\*\*)  $p < .01$

Para comprobar las relaciones existentes entre las variables dependientes de la muestra, se llevó a cabo el análisis de correlaciones bivariadas. En la Tabla 3, se muestran los resultados obtenidos, solamente se tendrá en cuenta aquellas que el coeficiente de correlación sea significativo, la correlación es significativa a nivel,  $p < .05$ .

Se puede observar en la figura como las relaciones más importantes que se producen son: la correlación positiva entre la motivación intrínseca y la diversión (.80), entre la motivación intrínseca y la regulación identificada (.73), entre la desmotivación y el aburrimiento (.72), entre la regulación identificada y la diversión (.62), entre la regulación externa y la desmotivación (.26) y entre la regulación externa y el aburrimiento (.24).

Respecto a los coeficientes de las correlaciones negativas, se obtienen correlaciones importantes: entre la desmotivación y la diversión (-.48), entre la motivación intrínseca y el aburrimiento (-.28) y entre la diversión y el aburrimiento (-.38).

De forma general, hay que destacar las correlaciones positivas entre la motivación intrínseca y la diversión y entre la motivación intrínseca y la regulación identificada. Y por el contrario, la correlación negativa entre la diversión y la desmotivación y el aburrimiento.

### 7.3. Efectos de la intervención

Para analizar las diferencias existentes en las distintas variables que componen el estudio, se realizó un ANOVA en función del momento en el que se habían tomado los datos. En la siguiente tabla se muestran los análisis más significativos ( $p < .05$ )

En la Tabla 4, en la que hay una comparación de las variables dependientes en función de la variable independiente, pre y post test, se muestran diferencias significativas en cuatro variables:

- En la dimensión cooperativa se ha observado un aumento significativo en relación al pre-test (evaluación diagnóstica).
- A nivel general, en la dimensión competitiva se ve una disminución significativa en comparación con el post-test, del mismo modo ocurre en el género femenino.
- La dimensión individualista en el género masculino obtiene un aumento significativo en el post-test.

Aunque el grado de significatividad no lo verifica, hay una tendencia de aumento en los comportamientos positivos, pero únicamente en la cooperación.

*Tabla 4. Análisis de diferencias entre el Pre y el Post Test, de la Participación Social en el Aprendizaje y los comportamientos positivos que desencadenan.*

|                          |         | Pre - Test |      | Post -Test |      | P            |
|--------------------------|---------|------------|------|------------|------|--------------|
|                          |         | M          | DT   | M          | DT   |              |
| <b>EP_Cooperativa</b>    | General | 2.85       | 0.85 | 2.94       | 0.85 | 0.164        |
|                          | Chicos  | 3.06       | 0.90 | 3.28       | 0.09 | <b>0.055</b> |
|                          | Chicas  | 2.67       | 0.76 | 2.66       | 0.76 | 0.954        |
| <b>EP_Competitiva</b>    | General | 3.98       | 0.9  | 3.79       | 0.71 | <b>0.006</b> |
|                          | Chicos  | 4.03       | 0.98 | 3.89       | 0.73 | 0.156        |
|                          | Chicas  | 3.94       | 0.72 | 3.71       | 0.69 | <b>0.01</b>  |
| <b>EP_Afiliativa</b>     | General | 3.07       | 0.74 | 3.1        | 1.18 | 0.726        |
|                          | Chicos  | 3.22       | 0.79 | 3.34       | 1.65 | 0.507        |
|                          | Chicas  | 2.94       | 0.68 | 2.9        | 0.51 | 0.833        |
| <b>EP_Individualista</b> | General | 2.76       | 0.74 | 2.83       | 0.67 | 0.221        |
|                          | Chicos  | 2.64       | 0.78 | 2.88       | 0.77 | <b>0.025</b> |
|                          | Chicas  | 2.86       | 0.71 | 2.79       | 0.58 | 0.493        |
| <b>CP_Tolerancia</b>     | General | 3.92       | 1.07 | 3.98       | 0.95 | 0.405        |
|                          | Chicos  | 3.81       | 1.00 | 4.04       | 1.00 | 0.104        |
|                          | Chicas  | 4.00       | 0.91 | 3.93       | 0.91 | 0.573        |
| <b>CP_Cooperativa</b>    | General | 3.77       | 1.16 | 3.86       | 1.05 | 0.323        |
|                          | Chicos  | 3.67       | 1.30 | 3.89       | 1.06 | 0.148        |
|                          | Chicas  | 3.84       | 1.03 | 3.83       | 1.05 | 0.895        |

Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni. \*  $P < 0.05$ . M = Media, DV = Desviación Típica.

## **8. DISCUSIÓN**

El objetivo principal del estudio es analizar cómo influye el juego cooperativo en el comportamiento de los niños y la motivación que producen en éstos, y así, comprender cuáles son las relaciones que favorecen los comportamientos positivos en los niños y adolescentes.

En primer lugar se analizaron las preferencias de contenidos de los niños en comparación con otros estudios que se habían llevado a cabo de esta misma índole, cabe decir que en su estudio Ruíz, Graupera, Rico, y Mata (2004), obtienen como resultados un predominio de la dimensión cooperativa, seguida de la competitiva, la tercera preferencia es de carácter afiliativo y finalmente la dimensión individualista. Por el contrario en nuestra investigación los resultados hallados permiten constatar que los escolares participantes son preferentemente competitivos, por lo que corrobora la tendencia actual en la educación que es la competitividad. Tras esta dimensión esta la afiliativa, la cooperativa y por último la individualista.

Sería interesante hacer alusión a la segunda preferencia de los alumnos, la afiliativa, ya que muestra que muchos de los alumnos de este centro piensan que ser acogidos por otros es el fundamento de las actividades, de manera que se debería de reforzar la autonomía de cada uno de ellos, haciéndoles saber que no necesitan de la protección ni la aprobación de sus compañeros.

Si se centra la atención en las diferencias de género, los resultados muestran como las chicas son más competitivas que los chicos, esto no coincide con los numerosos estudios en los que se ve con claridad que son los chicos los que tienen preferencias competitivas. Aunque no se observa de tal manera en los resultados de los test aplicados, en la intervención las chicas buscaban más una actuación conjunta mientras que los chicos eran más individualistas. Cabe decir que, muchos docentes son testigos de estas preferencias, que algunos de sus alumnos o alumnas tienden al trabajo duro y exigente, a una relación intensa y afectiva con sus compañeros o con el profesor, o a su predilección por trabajar sólo a su propio ritmo.

Por lo tanto, se podría enunciar que los chicos y chicas aprenden a relacionarse desde puntos de partida diferentes en la escala de aprendizaje social. Asimismo, como afirma García (1994), no hay que perder la pista a la influencia que tiene el contexto social y cultural en el que se encuentran los niños, ya que a diferencia de contextos culturales, en nuestro caso sí que tenemos diferencias entre los géneros.

En segundo lugar, analizando las diferencias que se han dado en la motivación en función del género. Cabe decir que, en lo referido a las motivaciones que se han observado a nivel situacional, se señalará que, la motivación es inestable debido a su gran sensibilidad a los factores



ambientales; esto se refiere a la motivación experimentada mientras se realiza una actividad específica (Vallerand, 1997). De hecho, se puede reafirmar, como dice Vallerand (2007), que la motivación autodeterminada se relaciona positivamente con la vitalidad, el afecto positivo, la autoestima, el disfrute, la satisfacción, el interés, la concentración, el esfuerzo, la persistencia y la adherencia a la práctica física.

A nivel descriptivo general, se observa en nuestro estudio que los alumnos sintieron mayor regulación externa que motivación intrínseca. No obstante, los chicos percibieron los juegos con una mayor motivación intrínseca a diferencia de las chicas. Esto puede ser consecuencia de que los chicos suelen estar más motivados a la hora de realizar juegos y poder conseguirlos, sin embargo las chicas buscan más la sociabilización y que les guíen.

En segundo lugar, en lo referido a la intervención, se considera que hubo excesiva recompensa extrínseca, lo cual fue un error porque con ello se influenció en que los valores de la desmotivación fueran más elevados. Cabe mencionar que, la regulación extrínseca se relaciona positivamente con el aburrimiento y por ello, se piensa que ésta es mejor emplearla en tareas orientadas hacia el ego y no como en nuestro caso en una sesión de juegos cooperativos. Además a través de ésta es posible que incluso, como se ha dicho en líneas anteriores, la desmotivación y las emociones negativas aumenten cuando no consiguen la tarea propuesta. Así lo señalan, Duda y Whitehead (1998), las expectativas de fracaso en tareas fáciles y evaluadas bajo criterios normativos conllevan la aparición de sentimientos de incompetencia.

Por esto cabría mencionar que, la TAD defiende la autonomía, es decir, favorecer sobre todo la motivación intrínseca y la regulación identificada, de manera que los adolescentes se involucren de forma autónoma en las actividades porque piensan que son buenas para ellos y porque se divierten.

A pesar de que los estudiantes encuestados mostraron valores de diversión superiores a los del aburrimiento, éstos no fueron muy elevados. La diversión y el aburrimiento son consecuencia de la motivación que tienen los alumnos, por ello, pensamos que estos valores pueden ser consecuencia de la excesiva regulación externa que el docente provocó con la intervención. Con lo cual, se debería de optimizar la diversión, a través de la motivación intrínseca, desarrollando una intervención basada en el apoyo a las tres NPB.

En este tema se podría hacer alusión al reciente trabajo de Torregosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak, y Cruz (2011), fue una investigación en la que se confirma no solo que las intervenciones en el deporte deben tener como objetivo principal la generación de un clima motivacional de implicación a la tarea, al igual que se han visto en estudios anteriores, sino que

además sugiere que al hacerlo se estarán aumentando los niveles de diversión, sobretodo de las deportistas y no se estará disminuyendo el compromiso deportivo.

La recomendación que se hace en futuras intervenciones sería darles diferentes juegos a los alumnos y que ellos fueran los que tuvieran que elegir cuales quieren hacer de manera que, ya se les estaría dando autonomía a la hora de seleccionarlos y con ello se conseguiría una mayor motivación intrínseca por conseguir algo que ellos mismos han escogido. La creación de un clima motivacional de implicación en la tarea/ al aprendizaje sería útil para aumentar la motivación de los adolescentes en el contexto de la EF escolar (Lloyd y Fox, 1992; Solmon, 1996).

Lo que se pretende con ello es detectar que actividades prefieren para poner en las UD futuras, y hacer que los valores de diversión sean mayores además de que haya una elevada motivación intrínseca y regulación identificada por parte de los alumnos.

Kavussanu y Roberts (1995) realizaron el estudio en el que los resultados mostraron que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea estuvo positivamente relacionado con la aparición de mayor diversión, esfuerzo y autoeficacia en las diferentes ejecuciones y negativamente relacionada con la tensión. Así lo corroboran Moreno-Murcia y Vera (2011), en una de sus investigaciones en la que han comprobado la relación predictiva existente entre la motivación intrínseca y la diversión en EF.

Epstein (1988, 1989), Treasure (1993) y Treasure y Roberts (1995), manifestaron que es posible influir en la motivación de los niños en un tiempo relativamente corto, aunque las variaciones que se puedan dar en la orientación de meta personal no dependen sólo del número de interacciones que se produzcan sino de la calidad de las mismas.

Silverman y Solmon (1998) han sugerido que, al llevar a cabo cualquier tipo de intervención en la educación física, la unidad de análisis debe ser la clase en lugar del estudiante. Asimismo, como señala Reeve (2006), el apoyo a la autonomía de los alumnos puede favorecer una mayor sensación de control, dando lugar a que los alumnos se sientan como el motor de sus propios comportamientos, aspecto que puede provocar una internalización del locus de causalidad, y con ello, un aumento en los niveles de autodeterminación.

Finalmente, respecto al tercer objetivo que se plantea en la investigación, referido al efecto que tiene la participación social en el aprendizaje y los aspectos positivos que origina, así como la motivación de las actividades cooperativas. Durão (2008) y Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel et al. (2013), han evidenciado cómo aquellos alumnos que presentan una motivación autodeterminada, y por lo tanto, un locus interno de causalidad, serán aquellos que tengan una predisposición más positiva hacia las actividades, y por lo tanto, muestren más conductas prosociales.

De esta forma, parece razonable que algunos alumnos no obtengan los resultados que se esperan de ellos por su baja motivación, debido sobre todo a los niveles de aburrimiento. También tener en cuenta que con ello, se desarrollan menos conductas adaptativas, como podrían ser el respeto a materiales y compañeros o la cooperación con los compañeros de clase para alcanzar los objetivos planteados.

Por lo tanto, lo que se quiere y se pretende con este tipo de intervenciones es enfocarles hacia actividades cooperativas porque como está demostrado, éstas facilitan la creación de un ambiente más enfocado hacia la tarea.

## **9. CONCLUSIONES**

En base a los resultados, la principal conclusión que se puede extraer de este estudio es la influencia de la motivación, junto con otras variables, será necesario que los docentes se preocupen por adaptar sus clases para fomentar en el aprendizaje la diversión.

Para desarrollar la conciencia cooperativa se podrían emplear estrategias para que los alumnos tomasen conciencia de lo que son capaces de hacer y de las limitaciones que tienen para realizar las actividades y juegos de manera cooperativa para conseguir un objetivo común.

Asimismo, habría que rediseñar el test de responsabilidad, ya que la intención de éste era frenar las preferencias de los alumnos por las actividades competitivas al mismo tiempo que, se buscaba un aumento de la motivación y diversión a través de los juegos cooperativos. Esta reestructuración de la intervención sería consecuencia de que los resultados plasman que los alumnos prefieren las actividades competitivas, además de que la puntuación de la diversión en la sesión de juegos cooperativos no tiene una puntuación muy elevada. Igualmente, para lograr una mayor efectividad de la intervención la duración debería de ser mayor, para conseguir una influencia considerable en las preferencias y comportamientos de los niños.

Finalmente, una de las soluciones que se pueden plantear como desarrollo del estudio, es que sería conveniente que los docentes aplicasen las estrategias de apoyo a las necesidades psicológicas básicas y evaluaran la aplicación de éstas para observar que consecuencias producen.

## **10. CONCLUSIONS**

Based on the results, the main conclusion that can be deduced from this study is the influence of motivation along with other variables. Due to its importance, it appears to be necessary for the teachers to adapt their classes to encourage the students to learn while they have fun.

To develop a cooperative awareness, strategies should be used to help pupils to know their skills and limitations when developing an activity and also to show them how important it is to achieve a common goal by practicing cooperative games.

Likewise, it would be necessary to redesign the responsibility test because this test objective was to stop the students' preferences for the competitive games and to increase the motivation and fun when playing cooperative games. This change would be a consequence of the results because the students still preferred competitive activities rather than cooperative. Besides, the fun score of the cooperative games was not very high.

By the same token, to obtain a greater effectiveness of the intervention, its duration should be longer so as to get more influence on the preferences and behaviour of the children.

Finally, one of the possible solutions could be that the teachers apply the support strategies to the basic psychological needs and to evaluate afterwards if they have worked properly as well as their consequences.

## **11. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS**

En primer lugar, habría que destacar mi inexperiencia en el campo de la investigación. Además de la muestra reducida de algunas clases, esto conlleva que ésta no sea lo suficiente representativa para extrapolar las conclusiones. Por otro lado, es necesario señalar que en la investigación solo se ha empleado un grupo experimental, para que los resultados tuvieran más validez externa, en futuras investigaciones se debería tratar de utilizar también un grupo control además de aumentar el tamaño de la muestra.

Asimismo, remarcar que en el estudio no se han seleccionado todas las variables motivacionales, debido a la carga temporal del cuestionario, por lo que en otros estudios podrían reforzarse haciendo hincapié en otros factores y utilizando cuestionarios que permitan obtener más datos relacionados con las variables aquí estudiadas, como puede ser las orientaciones motivacionales (hacia la tarea, hacia el ego...), la cohesión grupal, etc., para ver cómo estas pueden interferir en la motivación del alumno y en sus correspondientes comportamientos. Además, ayudaría a los docentes a poder elegir la orientación, aunque la adecuada en EF es hacia la tarea. El profesor podrá incidir también en las estrategias, la cantidad e intensidad de las mismas en función de las características del grupo.

Un aspecto a mencionar sería que esta investigación se ha hecho con valores reales, lo que supone que el estudio facilita investigaciones futuras en dicho centro de Educación Secundaria de Huesca, con los mismos sujetos, puesto que ya se tiene una idea del perfil de alumnos con el que nos vamos a encontrar. Por otro lado, se considera que en investigaciones que se realicen más adelante la duración de la intervención tiene que ser mayor para poder ver cambios más drásticos, tanto en las preferencias de los alumnos y de su clase en general, así como en la motivación que experimentan en clase y en los comportamientos positivos, como la tolerancia y la cooperación, que producen este tipo de metodologías cooperativas.

Señalar que a nivel contextual solo se ha tenido en cuenta la Participación Social en el Aprendizaje y los comportamientos positivos a los que da lugar. Siendo que se podría haber añadido también los cuestionarios de motivación y sus consecuencias que se ha empleado en el post-test.

Finalmente se sugiere que en futuros estudios para tener en cuenta determinadas orientaciones motivacionales previas, se llevasen a cabo intervenciones a nivel situacional en diferentes momentos del curso, es decir hacer estudios longitudinales, para ver cómo los cambios en la motivación situacional pueden o no influir en la motivación contextual de los alumnos hacia la EF, o en este caso hacia el juego cooperativo.

## **12. BIBLIOGRAFÍA**

- Arday, D. N. et al (2010). Educando para mejorar el estado de forma física, estudio EDUFI: antecedentes, diseño, metodología y análisis del abandono/ adhesión al estudio. *Revista Española de Salud Pública*, 84, 151-168.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., y Pérez-Quero, J. (2012). Spanish Version of the Sport Satisfaction Instrumental (SSI) Adapted to Physical Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-395.
- Baena-Extremera, A. y Ruiz, P. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexo en el contexto escolar y en especial en Educación Física. *Aula Abierta*, 37(2), 111-122.
- Balanguer, I., Castillo, I., y Duda, J.L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Carr, S., Weigand, A., y Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6, 34-55.
- Cavill, N., Biddle, S., y Sallis, J. F. (2001). Health enhancing physical activity for young people: statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13, 12-25.
- Cervelló, E.M. y Santos-Rosa, F.J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 51-70
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., y Ryan, R. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Education Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deutsch, M. (1971). Efectos de la cooperación y la competición sobre el proceso de grupo. D. Cartwright y A. Zander (Eds). *Dinámica de grupo*, 503-525. México: Trillas

- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., y Christodoulidis, T. (2001). A one-year intervention in the grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport Exercise*, 4, 195-210.
- Duda, J. y Whitehead, J. (1998) Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*, (21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Durão, L. M. (2008). *Estudo da motivação e suas consequências comportamentais em jovens estudantes de educação física em Portugal*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Elvira, L. (2005). *La teoría de las metas de logro en la formación del maestro de educación física: análisis de un programa de intervención docente*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- Generelo, E., Julián, J., y Zaragoza, J. (2009). *Tres vueltas al patio. La carrera de larga duración en la escuela*. Barcelona: INDE.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., y Moreno, J.A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 365. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-056.
- Guzman, J. F., Carratala, E., Garcia-Ferriol, A., y Carratala, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad*, 16, 85-98.
- Holt, N. L., Sehn, Z. L., Spence, J. C., Amanda, S., y Ball, G. D. C. (2012). Physical education and sport programs at an inner city school: Exploring possibilities for positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17, 97-113. Doi:10.1080/17408989.2010.548062
- Julián, J.A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., Peiró-Velert, C., y Generelo, E. (2010). La observación sistemática como instrumento de análisis del clima motivacional en Educación Física. *European Journal of Human Movement*, 12, 119-142
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J., y Ommundsen, Y. (2009). The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical education review*, 15(3), 315-335.



- Kavussanu, M. y Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D., y Marugán, M. (2014). Dterminants de la eficacia del aprendizaje cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 411-424. Doi: 10.6018/rie.32.2.172721
- Lloyd, J. y Fox, K. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: A preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12-16.
- Martinek, T.J. (1991). *Psychosocial dynamics of teaching physical education*. Dubuque: Brown and Benchmark.
- Moreno-Murcia, J. A. y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Editorial Popular.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo como alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPV.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5, 373-390.
- Rue, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 18-21
- Ruiz, L.M., Graupera, J.L., Moreno, J.A., y Rico, I. (2010). Social preferences for learning among adolescents in Secondary Physical Education. *Journal of Teavhing in Physical Education*, 29, 3-20.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo de un modelo causal para explicar los comportamientos positivos en las clases de Educación Física. *Acción Motriz*, 10, 48-58.

- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Solmon, M. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Moreno, J.A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Martín-Albo, J., Núñez, J.L., y Navarro, J.G. (2009). Validation of Spanish Version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the Educational Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 799-807.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y Gonzalez-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 181-191.
- Papaioannou, A. y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Ruiz, L.M., Graupera, J.L., y Mata, E. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la "la escala GR de participación social en el aprendizaje". *European Journal of Human Movement*, 12, 151-168.
- Ryan, M., y Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.  
Doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 387-406.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.

- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A.T., y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y compromiso. Diferencias en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En R. N. Singer, H. A., Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology*, 59-83. New York: Wiley.
- White, A., Kavussanu, M., y Guest, M. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.

## 13. ANEXOS

### ANEXO 1. Pre-test

#### CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN:

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

Antes de comenzar este cuestionario quiero agradecerte de antemano tu participación.

A continuación vas a ver una serie de preguntas relacionadas **CON TU ACTITUD EN EL INSTITUTO.**

No hay respuestas verdaderas ni falsas, solamente queremos conocer lo que piensas. Por favor, lee despacio y con atención cada una de las preguntas y contesta lo que más se acerque a tu opinión. Es un cuestionario totalmente anónimo y rogamos que seas completamente sincero.

¡¡Muchas gracias por participar!!

Marca con un círculo

|      |           |          |
|------|-----------|----------|
| SEXO | Masculino | Femenino |
|------|-----------|----------|

|      |             |
|------|-------------|
| EDAD | _____ años. |
|------|-------------|

A través de estas frases queremos que expreses cómo te sientes en las actividades del instituto. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y rodees con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.

| En las actividades del instituto...  | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Neutro | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|---------------|--------|------------|-----------------------|
| 1. Me gusta hacer las cosas mejor que los demás.   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 2. Me gusta decir y hacer cosas que ayuden a los demás   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 3. Trabajo en grupo para que deseen estar conmigo.   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 4. Me gusta trabajar a mi manera, sin preocuparme de lo que hacen los demás.                   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 5. Me gusta ser capaz de hacer las cosas mejor que mis compañeros y compañeras de clase.       | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 6. Me gusta participar en trabajos de grupo.   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 7. Necesito participar en grupo para sentirme bien   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 8. Mi mejor manera de hacer las cosas bien es hacerlas solo/a                                  | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 9. Intento ser el/la mejor del equipo.   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 10. Creo que el trabajo en grupo es necesario para todos.                                      | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 11. Me gustan los juegos de grupo porque siempre sé lo que tengo que hacer.                    | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 12. Deseo que haya que hacer ejercicios individuales para poder trabajar solo/a.               | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 13. Me gusta terminar mi trabajo antes que los demás.  | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 14. Me encantan los deportes de equipo.  | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 15. Me gustan los juegos de grupo porque se notan menos mis fallos.                            | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 16. Me divierten mucho las actividades en las que se trabaja solo/a.                           | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 17. Me gusta que me digan que lo he hecho mejor que los demás.                                 | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 18. Me gusta ayudar a los demás compañeros y compañeras, aunque a mí no me ayuden.             | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 19. Sólo me siento bien cuando trabajo en equipo.  | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 20. Me encantan los deportes individuales  | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 21. Trabajo más duro que los demás si trato de superar a mis compañeros y compañeras de clase. | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 22. Deseo trabajar con los demás, aunque sea en tareas muy aburridas.                          | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 23. Las cosas me salen mejor cuando estoy con los demás que cuando estoy solo/a.               | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 24. La mejor manera de aprender en clase es trabajar solo/a.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Trabajo más duro en algo cuando veo que los demás lo hacen mejor que yo.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Me gusta realizar trabajos en grupo, aunque sean más difíciles.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. La mejor manera de aprender en clase es que te acepten para participar en grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Cuando trabajo solo/a es cuando saco mejores notas.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A continuación aparecen una serie de preguntas que hacen referencia a los comportamientos en las clases del instituto valorando de 1 a 5 en función del grado de acuerdo que estés con la columna de la izquierda (1) o la columna de la derecha (5).

| En las clases del instituto...   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |  |
|--|---|---|---|---|---|--|--|--|--|--|
| 1. Me cuesta ayudar a un compañero cuando tiene un problema.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ayudo a un compañero cuando tiene un problema.   |  |  |  |  |
| 2. No me gusta participar en actividades en los que tenemos que cooperar entre los/as compañeros/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Me encanta participar en actividades en los que tenemos que cooperar entre los/as compañeros/as. |  |  |  |  |
| 3. No soy respetuoso con los comportamientos de mis compañeros/as.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Soy respetuoso con los comportamientos de mis compañeros/as.                                     |  |  |  |  |
| 4. Siempre intento mirar por mi propio bien, me dan igual mis compañeros/as.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Siempre intento mirar por el bien de mis compañeros/as.  |  |  |  |  |
| 5. No me gusta trabajar con los demás en las tareas de clase.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Me gusta trabajar con los demás en las tareas de clase   |  |  |  |  |
| 6. Me cuesta aceptar y respetar al resto de compañeros/as.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Acepto y respeto al resto de compañeros/as.  |  |  |  |  |
| 7. No me gusta realizar tareas colectivas en las que hay que trabajar en grupo                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Prefiero que haya tareas colectivas, para trabajar en grupo                                      |  |  |  |  |

ANEXO 2. Post-test

**CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN:**

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

Antes de comenzar este cuestionario quiero agradecerte tu participación.

A continuación vas a ver una serie preguntas relacionadas con **EL TEST DE RESPONSABILIDAD** que habéis hecho.

Queremos saber tu opinión sobre qué te ha parecido este programa y para ello te vamos a hacer varias preguntas.

No hay respuestas verdaderas ni falsas, solamente queremos conocer lo que piensas. Por favor, lee despacio y con atención cada una de las preguntas y contesta lo que más se acerque a tu opinión. Es un cuestionario totalmente anónimo y rogamos que seas completamente sincero.

¡¡Muchas gracias por participar!!

Marca con un círculo

|      |           |          |
|------|-----------|----------|
| SEXO | Masculino | Femenino |
|------|-----------|----------|

|      |             |
|------|-------------|
| EDAD | _____ años. |
|------|-------------|



A través de estas frases queremos que expreses cómo te sientes en las actividades del instituto. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y rodees con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.

| En las actividades del instituto...  | Totalmente en<br>desacuerdo | En<br>desacuerdo | Neutro | De acuerdo | Totalmente de<br>acuerdo |
|--|-----------------------------|------------------|--------|------------|--------------------------|
| 1. Me gusta hacer las cosas mejor que los demás.   | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 2. Me gusta decir y hacer cosas que ayuden a los demás   | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 3. Trabajo en grupo para que deseen estar conmigo.   | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 4. Me gusta trabajar a mi manera, sin preocuparme de lo que hacen los demás.                   | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 5. Me gusta ser capaz de hacer las cosas mejor que mis compañeros y compañeras de clase.       | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 6. Me gusta participar en trabajos de grupo.   | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 7. Necesito participar en grupo para sentirme bien   | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 8. Mi mejor manera de hacer las cosas bien es hacerlas solo/a                                  | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 9. Intento ser el/la mejor del equipo.   | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 10. Creo que el trabajo en grupo es necesario para todos.                                      | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 11. Me gustan los juegos de grupo porque siempre sé lo que tengo que hacer.                    | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 12. Deseo que haya que hacer ejercicios individuales para poder trabajar solo/a.               | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 13. Me gusta terminar mi trabajo antes que los demás.  | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 14. Me encantan los deportes de equipo.  | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 15. Me gustan los juegos de grupo porque se notan menos mis fallos.                            | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 16. Me divierten mucho las actividades en las que se trabaja solo/a.                           | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 17. Me gusta que me digan que lo he hecho mejor que los demás.                                 | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 18. Me gusta ayudar a los demás compañeros y compañeras, aunque a mí no me ayuden.             | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 19. Sólo me siento bien cuando trabajo en equipo.  | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 20. Me encantan los deportes individuales  | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 21. Trabajo más duro que los demás si trato de superar a mis compañeros y compañeras de clase. | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 22. Deseo trabajar con los demás, aunque sea en tareas muy aburridas.                          | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |
| 23. Las cosas me salen mejor cuando estoy con los demás que cuando estoy solo/a.               | 1                           | 2                | 3      | 4          | 5                        |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 24. La mejor manera de aprender en clase es trabajar solo/a.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Trabajo más duro en algo cuando veo que los demás lo hacen mejor que yo.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Me gusta realizar trabajos en grupo, aunque sean más difíciles.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. La mejor manera de aprender en clase es que te acepten para participar en grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Cuando trabajo solo/a es cuando saco mejores notas.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### Cuestionario sobre Comportamientos Positivos en el instituto (CCPI)

A continuación aparecen una serie de preguntas que hacen referencia a los comportamientos en las clases de Educación Física, valorando de 1 a 5 en función del grado de acuerdo que estés con la columna de la izquierda (1) o la columna de la derecha (5).

| En las clases del instituto...   |   |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|---|--|
| 1. Me cuesta ayudar a un compañero cuando tiene un problema.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ayudo a un compañero cuando tiene un problema.   |
| 2. No me gusta participar en actividades en los que tenemos que cooperar entre los/as compañeros/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Me encanta participar en actividades en los que tenemos que cooperar entre los/as compañeros/as. |
| 3. No soy respetuoso con los comportamientos de mis compañeros/as.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Soy respetuoso con los comportamientos de mis compañeros/as.                                     |
| 4. Siempre intento mirar por mi propio bien, me dan igual mis compañeros/as.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Siempre intento mirar por el bien de mis compañeros/as.  |
| 5. No me gusta trabajar con los demás en las tareas de clase.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Me gusta trabajar con los demás en las tareas de clase   |
| 6. Me cuesta aceptar y respetar al resto de compañeros/as.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Acepto y respeto al resto de compañeros/as.  |
| 7. No me gusta realizar tareas colectivas en las que hay que trabajar en grupo                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Prefiero que haya tareas colectivas, para trabajar en grupo                                      |

Queremos saber la razón por la que has participado durante este curso escolar en el Test de Responsabilidad. Por favor, lee despacio cada apartado y rodea con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.


| ¿POR QUÉ HAS PARTICIPADO EN Test de Responsabilidad?  | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Neutro | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|---------------|--------|------------|-----------------------|
| 1.- Porque creo que era interesante.  | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 2.- Lo he hecho por mi propio bien.   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 3.- Porque se supone que lo tenía que hacer.  | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 4.- Debe de haber buenas razones para haber realizado el test de responsabilidad, pero personalmente no veo ninguna.      | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 5.- Porque creo que esta actividad era agradable.   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 6.- Porque creo que hacer el test de responsabilidad era bueno para mí.   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 7.- Porque era algo que debía hacer.  | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 8.- Yo he participado en el test de responsabilidad pero no estoy seguro/a de que valiese la pena.                        | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 9.- Porque era divertido.   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 10.- No lo sé; no sé qué me ha podido aportar participar en el test de responsabilidad                                    | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 11.- Porque me sentía bien cuando la practicaba.  | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 12.- Porque creo que el test de responsabilidad era importante para mí.   | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 13.- Porque creo que tenía que hacer esta actividad.  | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |
| 14.- Yo he participado en el test de responsabilidad, pero no estoy seguro/a de que valiese la pena continuar haciéndolo. | 1                        | 2             | 3      | 4          | 5                     |


Recuerda que debes leer con detenimiento cada apartado y rodear con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.

| <b>¿CÓMO TE LO HAS PASADO EN<br/>Test de Responsabilidad?</b>   | <b>Totalmente en<br/>desacuerdo</b> | <b>En desacuerdo</b> | <b>Neutro</b> | <b>De acuerdo</b> | <b>Totalmente de<br/>acuerdo.</b> |
|---|-------------------------------------|----------------------|---------------|-------------------|-----------------------------------|
| 1.- Me solía divertir haciendo el test de responsabilidad   | 1                                   | 2                    | 3             | 4                 | 5                                 |
| 2.- Solía encontrar interesante el test de responsabilidad  | 1                                   | 2                    | 3             | 4                 | 5                                 |
| 3.- Cuando estaba en las clases del test de responsabilidad, a menudo me despistaba en vez de pensar en lo que estaba haciendo. | 1                                   | 2                    | 3             | 4                 | 5                                 |
| 4.- Normalmente me aburría en el test de responsabilidad  | 1                                   | 2                    | 3             | 4                 | 5                                 |
| 5.- Me implicaba en las actividades del test de responsabilidad   | 1                                   | 2                    | 3             | 4                 | 5                                 |
| 6.- Generalmente deseaba que las clases de el test de responsabilidad acabasen pronto.  | 1                                   | 2                    | 3             | 4                 | 5                                 |
| 7.- Disfrutaba en las clases del test de responsabilidad  | 1                                   | 2                    | 3             | 4                 | 5                                 |
| 8.- Parecía que el tiempo pasase volando en las clases del test de responsabilidad  | 1                                   | 2                    | 3             | 4                 | 5                                 |


### Anexo 3. Juegos del Test de Responsabilidad.


- Naufragos en apuros
- Saludo al sol
- Circulo andador (pasito a paso)
- Soga-tira
- El iglú


|  |  |   |                  |    |
|--|--|---|------------------|----|
| Nombre   | NAUFRÁGOS EN APUROS  |   | Tiempo (minutos) | 10 |
| Tipo de juego  | Cooperativo  |   |                  |    |
| Edad   | + 5  | Nº de Participantes   | -                |    |
| Material   | Colchonetas quitamiedos  |   |                  |    |
| Objetivos  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Motivar.</li><li>- Desarrollo de la práctica motriz intensa.</li><li>- Mejora de la espontaneidad.</li></ul> |   |                  |    |
| Descripción  |  | Esquema   |                  |    |
| <p>Los niños empezarán en un extremo del espacio y se les dirá que son supervivientes del naufragio y que tienen que llegar al otro extremo, donde estarán tres voluntarios que tienen que ayudarles a que lleguen todos donde están ellos. El juego consiste en pasar al otro extremo (la isla) empleando las colchonetas, se tiene que llegar sin tocar, ni pisar en ningún momento el suelo, si se toca el suelo vuelve toda la clase al principio.</p> |  |  |                  |    |
| <u>Observaciones:</u> si un alumno toca el suelo vuelve a empezar.   |  |   |                  |    |

|  |   |   |                  |   |
|--|---|---|------------------|---|
| Nombre   | SALUDO AL SOL                                 |   | Tiempo (minutos) | 5 |
| Tipo de juego  | Juego Cooperativo, de contrapeso              |   |                  |   |
| Edad   | 8 – 12  | Nº de Participantes   | 6 – 12           |   |
| Material   | Cintas “elásticas” (tira circular de loneta). |   |                  |   |
| Objetivos  | - Desarrollo del equilibrio entre compañeros. |   |                  |   |
| Descripción  |   | Esquema   |                  |   |
| <p>Se colocan los participantes formando un círculo con una tira de lona por detrás de la espalda.</p> <p>El juego consiste en que deben inclinarse lo máximo hacía atrás estando en equilibrio, después extender los brazos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Se hace en dos partes.</li><li>- Todos los del grupo se tienen que meter dentro de la cinta.</li><li>- La prueba estará conseguida cuando toda la clase al mismo tiempo consiga poner los brazos oblicuos al suelo.</li><li>- Si se caen no se consigue la prueba</li><li>- Se tienen que repartir la mitad en cada cinta.</li></ul> |   |  |                  |   |
| <u>Observaciones:</u> hay que intentar que los grupos sean mas o menos equilibrados.   |   |   |                  |   |



|  |   |                     |                  |   |
|--|---|---------------------|------------------|---|
| Nombre   | PASITO A PASO   |                     | Tiempo (minutos) | 5 |
| Tipo de juego  | Cooperativo, sensorial y táctil   |                     |                  |   |
| Edad   | +12   | Nº de Participantes | 10 – 12          |   |
| Material   | —   |                     |                  |   |
| Objetivos  | - Saber andar con los compañeros.   |                     |                  |   |
| Descripción  | Esquema   |                     |                  |   |
| <p>Todos los participantes se colocan en un círculo, como si estuvieran sentados en una silla: con la cadera bajada, encima de los muslos de un compañero, el cual hará lo mismo.</p> <p>Cuando todos estén preparados y se hayan colocado formando un círculo cerrado, intentarán dar vueltas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Conseguir toda la clase andar pasito a pasito.</li><li>- La única condición es que cada uno, todos tienen que estar sentado en las rodillas de un compañero.</li></ul> |  |                     |                  |   |
| <p><u>Observaciones:</u> es importante no tener a los participantes apoyados sobre las rodillas de los otros compañeros, puesto que se cargan mucho la piernas.</p>  |   |                     |                  |   |

|  |   |  |   |                |
|--|---|--|---|----------------|
| Nombre   | SOGA TIRA   |  | Tiempo (minutos)  | 5              |
| Tipo de juego  | Juego Cooperativo y desarrollo anatómico  |  |   |                |
| Edad   | + 10  |  | Nº de Participantes   | Grupo numeroso |
| Material   | Cuerda (soga)   |  |   |                |
| Objetivos  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Implicación conjunta en el juego</li><li>- Cooperación con los compañeros</li></ul> |  |   |                |
| Descripción  |   |  | Esquema   |                |
| <p>Se hacen dos equipos (equilibrados), y cada uno se pondrá en uno de los extremos de la soga.</p> <p>El juego consistirá en que los participantes se irán inclinando lentamente hacia atrás a la vez con el fin de conseguir un equilibrio entre todos.</p> <p>Pautas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Todo el mundo tiene que estar enganchado en la cuerda pero no vale estar de pie tienen que estar oblicuos al suelo</li><li>- Cuando estén todos quietos se hace foto.</li></ul> |   |  |  |                |
| <p><u>Observaciones:</u> hay que tener cuidado con que los alumnos suelten la cuerda repentinamente, puesto que los del otro grupo se caerían y podrían hacerse daño.</p>  |   |  |   |                |

|   |   |   |        |
|---|---|---|--------|
| Nombre  | <b>EL IGLÚ</b>                                      | Tiempo (minutos)  | 5      |
| Tipo de juego   | Cooperativo   |   |        |
| Edad  | 6 – 12  | Nº de Participantes   | 8 – 20 |
| Material  | Paracaídas  |   |        |
| Objetivos   | - Fomentar la diversión realizando el juego juntos. |   |        |
| Descripción   |   | Esquema   |        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con un paracaídas se tienen que organizar entre toda la clase para hacer un iglú, el juego esta conseguido si el iglú tiene forma de semi-círculo.</li> <li>- Todos tienen que estar dentro del paracaídas.</li> <li>- Todos tienen que estar sentados en el suelo y no vale sostenerlo con las manos</li> </ul> |   |  |        |